
INVESTIGACIONES

**ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD:
APORTES DESDE EL APRENDIZAJE-SERVICIO*****GUIDANCE AND TUTORIAL ACTION IN HIGHER EDUCATION: THE
CONTRIBUTION OF SERVICE-LEARNING***

Monike **Gezuraga Amundarain**¹
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
Escuela Universitaria de Magisterio
Bilbao, España

Beatriz **Malik Liévano**
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Facultad de Educación
Madrid, España

RESUMEN

El nuevo modelo de Universidad que se plantea en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto una importante reforma en dos direcciones: una que atiende a lo curricular, a la nueva organización de títulos y contenidos que Europa debía integrar en la Educación Superior; y otra relacionada con nuevas formas de hacer, con lo metodológico. En este contexto cobran especial relevancia la acción tutorial y la orientación, y el profesorado universitario se encuentra ante nuevos retos y posibilidades, relacionados con cambios en la metodología docente, el rol del alumnado, e incluso con los fines de la enseñanza superior.

Considerando la propuesta educativa del Aprendizaje-Servicio (A-S) como una posible aliada en la nueva función docente, nos interesaba explorar las implicaciones, oportunidades y retos que esta metodología supone para la función de orientación psicopedagógica y la acción tutorial en la

¹ *Correspondencia:* Monike Gezuraga Amundarain: EHU/UPV. EU de Magisterio de Bilbao, Barrio Sarriena S/N, 48940, Leioa. Correo-e: monike.gezuraga@ehu.es

enseñanza superior. Para lograr este objetivo, el método utilizado en este estudio ha sido la revisión bibliográfica y documental, utilizando como descriptores la orientación universitaria, la acción tutorial, el Aprendizaje–Servicio, así como el A-S y la formación de orientadores, además del análisis de algunas experiencias de A-S en el nivel universitario.

Esta revisión nos ha permitido identificar aportaciones claras del A-S a la orientación y tutoría universitarias, especialmente en relación al desarrollo de competencias ligadas a la responsabilidad social y la acción comunitaria, pero también en otros aspectos académicos y profesionales. Finalmente, proponemos algunas líneas de investigación y de formación futuras que profundicen en esta temática.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, Orientación, Acción tutorial, EEES.

ABSTRACT

The new university model derived from the EHEA entails a major reform in two directions: a curricular one related with the syllabus, the new organization of degrees and the contents that should be integrated in European Higher Education, and a methodological one, which refers to new ways of doing. In this context, tutorial action and guidance gain relevance, and university faculty face new challenges, methodologically, but also new opportunities.

Considering Service-Learning (S-L) as an ally in the new teaching role, we were interested in exploring the implications, opportunities and challenges of this methodology for guidance and tutorial action. In order to achieve this objective, the method used to carry out this study was a literature review, using the following key-words: university guidance, tutorial action, Service Learning, as well as S-L in the training of guidance practitioners, besides the analysis of some S-L learning experiences at universities.

This review has enabled us to identify clear contributions of S-L to the field of university guidance and tutorial action, especially in relation to the development of competences concerning social responsibility and community action, but also other academic and career aspects, which we present in this article. Finally, we propose some future research lines and training in relation to this issue.

Key Words: Service-Learning, Guidance, Tutorial action, EHEA.

Introducción

Nos encontramos en una sociedad compleja, una sociedad repleta de retos, inmersa en un mundo globalizado y en la que la información (Castells, 2006), la creación de redes y la participación en las mismas es fundamental para no caer en el ‘saco’ de la exclusión.

Esta sociedad requiere de un modelo de Universidad que vaya más allá de la formación de potenciales futuros profesionales; la Universidad que buscamos debe formar ciudadanas y ciudadanos que sean críticos, responsables y productivos socialmente (Martínez y Payá, 2007; Pollack, 2013), de forma que puedan llegar a desarrollar cierta transformación social, transformación necesaria para intentar frenar la injusticia social y la creciente desigualdad que se da entre distintas ‘capas’ del entramado social (Castells, 2004).

La Universidad que necesitamos es una Universidad comprometida (Rodicio, 2010; Manzano, 2012), una institución que apunta a nuevas políticas educativas, capaces de adaptarse a los

tiempos que corren y las necesidades de la comunidad que la rodea; nuevas propuestas metodológicas (De Miguel, 2006; Zabala, 2006; Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga, 2013), propuestas que se van a desarrollar en diferentes entornos educativos (Piqué y Forés, 2013) y que van a enriquecer las diferentes opciones formativas a las que se enfrentarán alumnas y alumnos.

Son necesarias también nuevas metodologías y enfoques en orientación en la enseñanza superior, para dar respuesta a las necesidades sociales y contrarrestar las desigualdades crecientes así como otros efectos de la globalización.

El profesorado universitario deja de ser un mero transmisor de conocimientos para acompañar al alumnado en el emocionante viaje de la construcción de un conocimiento compartido (Prados y Cubero, 2005; Hernández, 2008); y el alumnado ha de estar dispuesto a abandonar cierto inmovilismo, cierta infantilización hacia la que a veces se le aboca (Elgue, 2007) para avanzar hacia la madurez, hacia una autonomía formativa, en la que se es protagonista y se desarrolla un pensamiento crítico. En este nuevo rol de acompañamiento y guía, cobran especial relevancia la función tutorial del profesorado y la orientación universitaria, que abordaremos en el primer y segundo apartado.

El Aprendizaje–Servicio (A-S), que presentamos en el tercer apartado, es una propuesta pedagógica que encaja con varios de los elementos anteriormente expuestos, concretamente por su contribución a: la apuesta por una Universidad comprometida, socialmente responsable (Tapia, 2008; Martínez, 2010); el desarrollo del pensamiento crítico (Terán y Ajmat, 2008) y del compromiso social (Francisco y Moliner, 2010) en el alumnado, entre otros. Merece la pena revisar las implicaciones, oportunidades y retos que esta propuesta puede suponer en la función de orientación psicopedagógica y la acción tutorial por parte de las y los docentes dentro de la Universidad, cuestiones de enorme relevancia dentro de un tiempo educativo en el que se promulgan no pocos cambios (Martínez Clares y Martínez Juárez, 2011; Amor, 2012).

La orientación y el sistema tutorial en la universidad: Ámbitos de actuación

El objetivo primordial de la orientación es el desarrollo integral y óptimo de todas las personas. Esto implica que se debe incidir en todas las facetas de dicho desarrollo, de una forma integrada y holística atendiendo a todas ellas por igual, si bien en determinados momentos, en función de los destinatarios y de los objetivos específicos perseguidos, y según el contexto de intervención, se hará mayor énfasis en unos aspectos u otros (Malik, 2002). Así, podemos hablar de orientación *escolar, académica, profesional, vocacional, para la carrera, ocupacional, personal, familiar, comunitaria, etc.* En el nivel universitario, cobran especial importancia la orientación profesional o para el desarrollo de la carrera, la académica y la personal.

Todos estos elementos forman parte de la orientación a lo largo de la vida y no deberían desligarse, aunque en ciertos momentos de transición sea necesario hacerlo. Los enfoques constructivistas y narrativos en orientación, entre ellos uno de los más recientes centrado en el diseño del proyecto vital o *Life Design* (Savickas, 2012), consideran a las personas sujetos activos en la construcción de su propio proyecto de vida, sin olvidar que están inmersas en un contexto más amplio, de acuerdo con la *teoría de sistemas* (Patton y McMahon, 2006), que ejerce su influencia desde varios niveles, y sobre el que, a su vez, es posible actuar.

Desde un enfoque socio-crítico, Irving (2010) defiende que el fin último de la educación no debe ser formar trabajadores para el sistema productivo, sino ciudadanos y ciudadanas con un compromiso social claro y pensamiento crítico.

Si bien este autor se refiere a la educación secundaria obligatoria, estos objetivos pueden trasladarse al ámbito de la orientación en la universidad y a la función tutorial del profesorado.

Para ello, es preciso que los orientadores y el profesorado estén capacitados para abordar el desarrollo de estos aspectos. En este sentido, existen diversas experiencias de formación de orientadores en el ámbito anglo-sajón que utilizan la metodología del Aprendizaje-Servicio (Burnett, Long & Hope, 2005; Dockery, D.J., 2011; Murray, C.E., Pope, A.A. & Rowell, P.C., 2010), demostrando su contribución al desarrollo de una conciencia crítica, un compromiso social, una preocupación por el entorno y una mayor vinculación con la comunidad, a pesar de la complejidad de su puesta en marcha.

En España no hemos encontrado experiencias en las que se aplique esta metodología en la formación de orientadores, y nos parece una vía interesante a explorar. También puede utilizarse para potenciar la función tutorial del profesorado universitario, que ha empezado a desarrollarse y consolidarse cada vez más en los últimos años, si bien no ha habido una formación específica, tal como se aprecia al final de la Tabla 1, que presentamos a continuación. Esta tabla sintetiza las características básicas de los servicios de orientación y el sistema tutorial en la universidad (Sánchez, 2002), vigentes en la actualidad, aunque con mayor desarrollo en algunas universidades.

TABLA 1. Características de las estructuras básicas de orientación universitaria

	SERVICIOS DE ORIENTACIÓN	SISTEMAS TUTORIALES
Aspectos generales	Están presentes en prácticamente todas las universidades españolas, aunque no están contemplados por la legislación (LRU, 1984 y LOU, 2002). La atención suele ser individual, aunque algunas actividades (formativas) suelen ser grupales. También existe la modalidad de autoconsulta.	Son más característicos de las universidades privadas que de las públicas debido a la masificación de estas últimas, aunque en las pequeñas se ha desarrollado más y hay una tendencia a su expansión. La atención suele ser grupal e individual.
Contenidos y funciones de orientación	En su mayor parte priorizan el objetivo de <i>inserción laboral</i> , generalmente con actividades de <i>gestión</i> (bolsas de trabajo, prácticas en empresas) e <i>información</i> (más frecuentemente sobre empleo). La actividad de orientación propiamente dicha (especialmente en orientación personal, psicológica o académica) es escasa y desigual de unas universidades a otras.	En general, los profesores-tutores cumplen una función de orientación <i>académica</i> , seguimiento e identificación de dificultades en el aprendizaje o en la adaptación a la vida universitaria. A veces se encargan también de organizar las prácticas obligatorias en empresas, pero no suelen realizar actividades de orientación profesional.
Integración en el sistema educativo y de orientación	Su actividad discurre distanciada y al margen de la actividad docente y también, en su caso, de las actividades tutoriales.	Suelen tener escaso contacto y coordinación con los servicios de orientación de la universidad. No existen verdaderos sistemas de orientación integrados.
Formación de los agentes orientadores	Los profesionales suelen tener formaciones muy diversas (titulados o estudiantes becarios de psicología,	Los profesores tutores no tienen una formación específica en materia de orientación. Suelen planificar su actividad

	pedagogía, logopedia, asistencia social, derecho, informática, historia, etc.) y, en pocos casos cuentan con formación específica en orientación.	en grupo dentro de una facultad, carrera o grupo de materias.
--	---	---

Fuente: Sánchez, 2002, p. 145

Por su parte, Rodríguez Espinar *et al.* (2004) sintetizan de forma muy clara los tipos de tutoría que coexisten en la educación superior. Tal como señalan sus autores, estos modelos no son excluyentes, sino complementarios. Cabe decir también que existen otras denominaciones y clasificaciones de los tipos de tutoría, si bien esta nos parece completa y suficiente para los objetivos de este artículo.

TABLA 2. Tipos de tutoría en Educación Superior

CRITERIOS	TIPOS DE TUTORÍA
En relación con los servicios de orientación	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Modelo tutorial puro</i>: el Programa de tutorías funciona de modo independiente de los servicios de orientación de la institución. • <i>Modelo mixto</i>: el modelo tutorial se organiza con apoyo de los servicios de orientación.
En cuanto al contenido de las tutorías	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tutoría de materia</i>: se orienta al estudiante sobre temas relativos a los contenidos disciplinares que el profesor expone o presenta en clase, o sobre temas de trabajos relacionados con la materia. • <i>Tutoría de prácticas</i>: proporcionar al alumno en prácticas habilidades y herramientas para desarrollar las prácticas con competencia profesional. • <i>Tutoría de proyecto</i>: asesorar y orientar todo el trabajo de proyecto del alumno (trabajo final en algunas carreras). • <i>Tutoría de asesoramiento personal</i>: corresponde a la tutoría especializada para el tratamiento o intervención ante determinadas circunstancias personales de algunos estudiantes.
En cuanto a la figura del tutor	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Profesor-tutor</i>: la tutoría es asumida por el profesor. • <i>Tutoría entre iguales (peer-tutoring)</i>: los alumnos de cursos superiores son los encargados de orientar y asesorar a los compañeros, de forma exclusiva o como acción complementaria.
En relación al tiempo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tutoría de curso</i>: se refiere al seguimiento del alumno en un tramo de su trayecto formativo. • <i>Tutoría de carrera o de itinerario académico</i>: seguimiento del estudiante a lo largo de los estudios universitarios (consulta itinerarios, vida universitaria, mejora del rendimiento, salidas profesionales)
En cuanto a los destinatarios	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tutoría individual</i>: acción personalizada, útil para tratar aspectos personales, de carácter individual. • <i>Tutoría grupal</i>: posibilita la acción sobre más alumnos en menor tiempo, al tratar temas comunes, intercambiar experiencias ...

Fuente: Rodríguez Espinar *et al.* (2004: 31-32)²

Tras una revisión de diversas definiciones de tutoría, Álvarez Pérez y González Afonso (2008) las clasifican en 4 modalidades, teniendo como marco de referencia el EEES: a) *Tutoría académica o formativa*; b) *Tutoría de carrera o itinerario*; c) *Tutoría personal*, y d) *Tutoría de iguales*. Las modalidades a, c, y d resultan especialmente útiles al desarrollar propuestas de Aprendizaje-Servicio.

² Los contenidos del cuadro son prácticamente igual al de los autores citados, si bien alguno de los tipos está ligeramente resumido con respecto al original.

El EEES y la acción tutorial

La universidad se ha considerado tradicionalmente como un espacio de producción científica y transmisión del conocimiento del docente experto en su disciplina a los estudiantes que se preparan para una futura profesión, o realizan estudios superiores para profundizar en algún área. Se considera a los estudiantes como autónomos, y en este sentido, en España, ha habido una escasa o nula tradición de orientación y tutoría. Aunque algunas profesoras y profesores se han interesado por temas como la motivación, el aprendizaje, dificultades personales, etc., ejerciendo así una función tutorial, esta no se ha considerado parte inherente de la docencia universitaria, salvo excepciones.

En cuanto a la función tutorial por parte de los docentes, está cobrando auge en este siglo, y hay ya bastantes experiencias de universidades que han desarrollado y están implantando planes de acción tutorial –PAT- en algunas de sus facultades. En otras, aunque no se haya llegado a esta sistematización, se establecen diversos mecanismos y apoyo al profesorado para poder ejercer esta función.

En la legislación se reconoce explícitamente el derecho del estudiante universitario a recibir orientación y tutoría personalizadas. Así, en la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (BOE 24/12/2001), artículo 46, se recoge el derecho de las y los estudiantes a recibir orientación, asesoramiento y asistencia: “c) *La orientación e información por la Universidad sobre las actividades de la misma que les afecten*”, y “e) *El asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine*” (p. 49412).

Más recientemente, el Estatuto del Estudiante Universitario (2010)³, en su artículo 8.e) sobre los derechos específicos de las y los estudiantes de grado, señala que tienen derecho

a recibir orientación y tutoría personalizadas en el primer año y durante los estudios, para facilitar la adaptación al entorno universitario y el rendimiento académico, así como en la fase final con la finalidad de facilitar la incorporación laboral, el desarrollo profesional y la continuidad de su formación universitaria (p. 109358).

Asimismo, en el artículo 9.e), referido a los estudiantes de Master, indica su derecho específico “*a recibir orientación y tutoría personalizadas, para facilitar el rendimiento académico, la preparación para la actividad profesional o la iniciación a la investigación*” (p. 109359).

Tal como señalan Villena, Muñoz y Polo (2011), aunque la tutoría universitaria ha sido mencionada en normativas nacionales diversas, este estatuto recoge de forma explícita

el derecho de los estudiantes a ser atendidos y orientados por sus profesores mediante un sistema de tutorías que la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 24/12/2001), había ya introducido, haciendo explícito su derecho a recibir orientación, asesoramiento y asistencia (artículo 46) (p. 45).

Uno de los factores que más está incidiendo en el desarrollo generalizado de un sistema de tutoría en la universidad y el refuerzo de la orientación, ha sido la creación o articulación del Espacio Europeo de Educación Superior –EEES-, como señalan diversos autores (Coriat y Sanz Oro, 2005; García Antelo, 2011; Villena, Muñoz y Polo, 2013), debido al cambio que ha supuesto

³ Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre (nº 318), por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.

en la metodología docente, y el mayor énfasis en el trabajo autónomo del estudiante, dotándole de mayor protagonismo. Además, la tutoría y la orientación universitaria se contemplan como un criterio y requisito de calidad que son valorados en los procesos de verificación y acreditación de los títulos oficiales de grado y posgrado universitarios (Álvarez Pérez y González Afonso, 2009), lo que ha contribuido a que cobren mayor relevancia.

La introducción del crédito europeo en España ha supuesto un cambio radical en la forma de enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Tal como se indica en el documento marco del MEC para la integración del sistema universitario español en el EEES, *“esta nueva unidad de medida debe comportar un nuevo modelo educativo basado en el trabajo del estudiante y no en las horas de clase, o, dicho de otro modo, centrado en el aprendizaje de los estudiantes, no en la docencia de los profesores”* (p. 7).

Este giro en la concepción de la función docente y discente hace necesaria una atención más personalizada, a la vez que se desarrolla una mayor autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje, guiándole, estimulándole, motivándole. Álvarez, Asensio, Forner y Sobrado (2006) consideran que en el desarrollo de este nuevo modelo, la tutoría es el complemento indispensable para lograr pasar de una enseñanza memorística a un aprendizaje significativo al que pueden llegar los estudiantes a través de un trabajo autónomo tutelado.

En este contexto

la tutoría se convierte en una de las estrategias de apoyo al alumnado más eficaces puesto que constituye el primer nivel de concreción de orientación, la realizada por el profesor con su grupo de alumnos, bien sea de modo grupal o individualmente” (García Antelo, 2011, p.19).

En este nuevo modelo universitario, el rol del docente pasa de ser un mero experto transmisor de conocimientos a un facilitador y supervisor de estos, potenciando el aprendizaje autónomo del alumnado, con su apoyo y guía. A su función docente e investigadora se añade la función de acompañamiento y tutoría. Como afirman Coriat y Sanz Oro (2005), no es fácil conseguir el cambio desde un modelo de alumnado pasivo, con el aprendizaje centrado casi exclusivamente en la reproducción verbal o escrita del conocimiento, hasta un marco centrado en lo que el alumnado aprende a través del proceso de adquisición de competencias (lo que es capaz de conocer, de hacer y las actitudes que va a interiorizar para continuar aprendiendo a lo largo de su vida), de manera más significativa, a través de metodologías activas y participativas y orientadas a la práctica (casos prácticos, aprendizaje-servicio, trabajo en grupo, aprendizaje basado en proyectos, simulaciones, etc.).

Entre las competencias genéricas a desarrollar, podemos citar el trabajo en equipo, el desarrollo de la capacidad de síntesis, el pensamiento crítico, la comunicación y expresión oral y escrita, o el compromiso ético. Estas competencias son clave para el desarrollo *personal, académico y profesional* de los estudiantes (Coriat y Sanz Oro, op. cit.), y en este sentido, consideramos que la función tutorial del profesorado universitario es fundamental para contribuir al desarrollo de las mismas, así como el uso de las metodologías mencionadas, entre las que destacamos la propuesta del aprendizaje-servicio, que contribuye de manera integral al desarrollo de varias de estas competencias. No se propone su uso exclusivo, sino en combinación con otras actividades.

El Aprendizaje–Servicio: Una metodología aliada en la nueva función docente

Cuando hablamos de Aprendizaje – Servicio hacemos referencia a una propuesta relativamente novedosa en nuestro contexto más cercano, a pesar de nutrirse de principios y corrientes pedagógicas conocidas como la *Pedagogía crítica* y la crítica a la *Educación bancaria*, ideas promovidas por el pedagogo brasileño Paulo Freire (1997); el *Aprendizaje basado en la experiencia* y la *reflexión sobre el propio proceso de Aprendizaje*, ideas que hace décadas recogían referentes como Dewey y Makarenko (Campo, 2008); el *Modelo constructivista de la Educación* al que tanto aportó el psicólogo soviético Lev Vigotsky (Bustamante, 2007); el *Aprendizaje dialógico* (Flecha, 1997), entre otros. Lo más novedoso quizás estribe en la combinación de los elementos “Aprendizaje” y “Servicio” dentro de la misma metodología (Puig y Palos, 2006), como un modelo que permite interacciones entre: Teoría y Práctica; Aula y Realidad; Formación y Compromiso (Speck, 2001); Cognición y Emoción (Butin, 2006).

En cuanto a su definición, son muchas las concepciones en torno a esta propuesta, dependiendo del contexto en el que se desarrollan las experiencias y de los elementos sobre los que se hace mayor hincapié. El A-S puede ser entendido como “Metodología”, “Pedagogía” (Francisco y Moliner, 2010), o como “Propuesta educativa”, siguiendo la definición de Puig y Palos (2006) que asumimos en este trabajo:

... el aprendizaje –servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (p. 61).

Los requisitos mínimos de un proyecto para considerarlo bajo el ‘paraguas’ del A-S serían los siguientes: el *Aprendizaje* por parte de todas las partes implicadas, el *Servicio* a la Comunidad, la *Participación activa* por parte de los distintos agentes que toman parte en la experiencia, la *Reflexión* a lo largo del proceso y el *Proyecto*, un proyecto que articule toda la planificación que está detrás de la iniciativa y que sea un claro exponente de la intencionalidad pedagógica (Programa ARCE-Proyecto dos mares, 2013).

La integración de un proyecto de A-S de calidad dentro del ámbito universitario implica importantes aportes en relación a la Comunidad con la que se colabora, dotándola de recursos, creando redes, empoderando a sus miembros, apoyando la transformación social...; a la propia Institución educativa, al enriquecimiento de su cultura, en la medida en que se provocan nuevas políticas educativas y se crea una Comunidad de Aprendizaje, en la que todas y todos podemos aportar y por lo tanto construir conocimiento; a los cuerpos docentes, en la medida en que apoya su actualización profesional, los conecta con la realidad fuera de los muros de la institución, hace aumentar su motivación hacia la tarea; y como no, a uno de los agentes protagonistas de este planteamiento, el alumnado (Furco, 2001; Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006).

Varios autores señalan efectos positivos del A-S en:

- *Lo académico*. En este sentido se han constatado mejores resultados en relación a: los niveles de comprensión del alumnado que participa en programas de Aprendizaje-Servicio (Eyler & Giles, 1999; Prentice & Robinson, 2010); una mayor capacidad de análisis del mismo (Batchelder & Root, 1994; Eyler & Giles, 1999); un mayor desarrollo de competencias relacionadas con el pensamiento crítico (Eyler & Giles, 1999; Hatcher,

Bringle & Muthiah, 2004; Prentice & Robinson, 2010); y una mayor tasa de retención en la Universidad (Gallini y Moely, 2003), entre otros.

- *Lo cívico*, en términos de responsabilidad social (Eyler & Giles, 1999; Moely, Furco & Reed, 2008) y vocación de servicio a la Comunidad (Eyler & Giles, 1999; Vogelgesang y Astin, 2000; Rubio, 2009).
- *Lo personal y social*. Destacamos en este punto los beneficios relacionados con un aumento en la motivación hacia el aprendizaje (Furco, 2003; Simonet, 2008); una mejora de la autoestima (Furco, 2003; Simonet, 2008); y el desarrollo de valores y conductas prosociales (Mpfu, 2007; Simonet, 2008).
- *La orientación*. Este punto nos resulta de especial interés ya que introduce en los procesos de enseñanza – aprendizaje dos aspectos que a nuestro modo de ver son fundamentales para el desarrollo personal y profesional:
 - De un lado, el papel protagonista del alumnado en su participación dentro de los proyectos basados en A-S, dotándole de estrategias de autogestión, autosuficiencia (Furco, 2003; Manring, 2012) y pensamiento crítico, así como reflexión sobre la tarea realizada (Dockery, 2011; Murray, Pope & Rowell, 2010; Paéz y Puig, 2013; Perkins & Brumfield, 2009), fundamentales en la práctica profesional pero también dentro de la **configuración de un itinerario formativo propio**.
 - De otro, el apoyo del A-S a los procesos de **orientación vocacional y profesional** del alumnado (Echarri, 2010; Lucas, 2007; Lucas, López y González, 2010). Por su parte, Puig, Gijón, Martín y Rubio (2011) enfatizan los impactos en: una ampliación de la conciencia y de las opciones vocacionales; una mejora de las competencias profesionales; una mayor comprensión de la ética del trabajo y una mejor preparación para el mundo del trabajo.

Algunas autoras de la Universidad Católica de Temuco (Chile) realizaron un estudio sobre un taller de vinculación profesional dentro de la carrera de Agronomía en esa Universidad, llegando a la conclusión de que el A-S favorece el compromiso del estudiante con el aprendizaje, y además le permite visualizar sobre la práctica la integración de varias disciplinas, así como identificarse tempranamente con su futuro quehacer profesional (Tigue et al., 2010).

Pérez, Filella y Bisquerra (2009) destacan el aporte del Aprendizaje-Servicio dentro de la concepción más amplia de la orientación, una *orientación psicopedagógica*, y más concretamente en lo referido a competencias de participación y colaboración con la comunidad.

Tal como apuntamos anteriormente, en la Universidad hacia la que nos dirigimos, las y los docentes hemos de cumplir nuevas funciones, entre las que cabe destacar las relacionadas con el acompañamiento al alumnado, la guía, la orientación o la tutoría en diversos aspectos. A continuación señalamos cómo el A-S puede reforzar esas labores de orientación y tutorización de los docentes. Paéz y Puig (2013), en el estudio del programa “*Amics i amigues de lectura*” de las facultades de Pedagogía y Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona, identifican *6 funciones dentro de la acción tutorial que acompaña al Aprendizaje-Servicio*:

- **La relacional- acogida y seguridad-**: se orienta a la creación de una relación cálida de afecto y confianza entre los agentes implicados en los proyectos, condición esencial para el devenir de los mismos.

- La **organizativa- protocolo y cambios-**: supone un plan detallado de cómo ha de desarrollarse el trabajo, quién está involucrado en qué, un calendario de actividades, etc.
- La de **guía- reflejo y refuerzo-**: uno de los requisitos para que se de el A–S de forma significativa es que exista un evidente protagonismo del alumnado en el desarrollo de los proyectos, lo cual implica necesariamente que la figura del docente se aleje de los modelos de Enseñanza-Aprendizaje más directivos para transformarse en facilitador de aprendizajes. En esta transformación va a ser fundamental la función de orientación (Abramovich, Da Representação y Fournier, 2012)
- La de **apoyo- retornos y sugerencias-**: esta tarea está muy unida al fomento de una reflexión continua dentro del proceso. A lo largo del mismo debe existir un ejercicio de reflexión por parte del alumnado (Alonso, Arandía, Martínez, Martínez y Gezuraga, 2013; Programa ARCE-Proyecto dos mares, 2013), entendemos que la acción sin reflexión empobrece los resultados de aprendizaje que se pueden obtener. Existen instituciones educativas que dentro de sus materiales de apoyo al profesorado recogen documentación específica para trabajar estrategias de reflexión con el alumnado de forma explícita, como el programa A+S coordinado desde el Centro de Desarrollo Docente de la PUC de Chile⁴. El portal Campus Compact⁵ recoge diversas referencias que pueden ser de apoyo al profesorado universitario estadounidense a la hora de establecer estrategias de reflexión de una forma sistemática y estructurada.
- La de **regulación- asistencia y evaluación-**: es preciso realizar un seguimiento de las tareas encomendadas al alumnado garantizando que se desarrollen de forma satisfactoria, esto implica un contraste con el propio alumnado, con los socios comunitarios, etc.
- Y la **informativa- formación y documentos**: acción imprescindible para garantizar una comunicación de calidad entre los agentes involucrados.

Otras consideraciones unidas a la acción tutorial en el A-S:

- El **compromiso docente** con el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. El A–S exige un importante apoyo y compromiso del docente, sin el que es muy difícil, casi imposible, que la iniciativa pueda ser exitosa. El profesorado debe “mimar” el proyecto, existe un compromiso a la hora de dar una respuesta de calidad y esto supone una mayor implicación en el proceso (Alonso, Arandía, Martínez, Martínez y Gezuraga, 2013) y en el acompañamiento a los y las estudiantes.
- La **co-tutoría**. Un aspecto novedoso fuera de los ‘Practicum’ o ‘prácticas profesionales’, es la tutoría del alumnado, en colaboración con otros agentes sociales, que son los referentes de las entidades sociales con las que se colabora en los proyectos de A-S, los ‘partners’ o ‘socios comunitarios’. La literatura internacional sobre A–S reconoce y reivindica el papel de estos agentes en los proyectos, la necesidad de que tengan un papel protagonista en la detección de necesidades, en el planteamiento de un proyecto posterior, en su puesta en marcha y en su evaluación. Autoras como Mariona Graell (2013) nos recuerdan que las relaciones de partenariado son delicadas:

⁴ <http://desarrollodocente.uc.cl/Aprendizaje-Servicio/Ver-categoria.html>

⁵ <http://www.compact.org/disciplines/reflection/>

... pues el conjunto de variables que influyen lo hacen más complejo. Es por este motivo que esencialmente se debe recordar al iniciar el proceso quién eres y dónde quieres ir; quién es el otro y dónde quiere llegar; buscar los puntos en común; unirse y confiar; y crear e innovar un proyecto que mejore y cambie la Comunidad (p. 284).

Este hecho del trabajo en coordinación refuerza la función tutorial del docente.

A lo largo de este artículo hemos recogido ideas que apoyan la estrecha relación, la contribución de propuestas como el Aprendizaje–Servicio a las funciones de orientación y tutorización por parte del profesorado en la Universidad. En la siguiente figura puede verse esta información de una forma más visual:

FIGURA 1. Relación entre orientación – función tutorial y aprendizaje-servicio



Fuente: Elaboración propia

No obstante, para que esto sea posible, es necesario que se dé un apoyo institucional a estas iniciativas, que en la inmensa mayoría de universidades españolas a día de hoy es inexistente (McIlrath y Puig, 2013). Ese apoyo es fundamental porque sin él la potencialidad del A-S se verá mermada con creces. En la actualidad y en nuestro contexto más cercano se están desarrollando iniciativas encaminadas a promover y afianzar esa institucionalización, una muestra de ello es la tesis doctoral que lleva por título *“El Aprendizaje-Servicio (A-S) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): En el camino hacia su institucionalización”*⁶

Discusión

La revisión de experiencias, estudios e investigaciones que hemos presentado a lo largo de este trabajo en torno a la orientación universitaria y la acción tutorial en el marco del EEES y la propuesta educativa del Aprendizaje-Servicio (A-S) nos permite llegar a algunas conclusiones que recogemos a continuación:

⁶ Tesis doctoral inscrita y defendida en la UNED.

- Uno de los elementos que más ha influido en el desarrollo de la orientación y la función tutorial universitaria ha sido la articulación del EEES, debido a la necesidad de utilizar metodologías activas de aprendizaje, de llevar a cabo una evaluación continua y de un mayor acompañamiento al alumnado, a la vez que se les otorga un papel protagonista en la gestión de su aprendizaje, de modo que la tutoría se ha erigido como una de las funciones habituales de las y los docentes, junto con su desempeño docente y de investigación.
- Tal y como hemos podido ver, diversas experiencias y estudios evidencian la relación existente entre la participación en proyectos de Aprendizaje-Servicio y los efectos positivos que se derivan en diversos ámbitos del desarrollo integral de las y los estudiantes. Entre estos aspectos destacamos aquellos relevantes para la orientación y la acción tutorial, como pueden ser: el protagonismo del estudiante en el diseño de su itinerario formativo atendiendo a enfoques constructivistas; la exploración y conocimiento de su entorno más cercano (donde se lleva a cabo el proyecto de A-S), a la vez que explora sus valores, intereses, capacidades, etc.; el dar respuesta a necesidades y demandas sociales reales, lo cual se relaciona con el principio de *intervención social* de la orientación; o la identificación temprana con la titulación elegida, entre otros. Nos interesa destacar, en concreto, el aporte del A-S a la práctica de una orientación psicopedagógica en sentido amplio, aquella que está más enraizada con el desarrollo de competencias ligadas a la responsabilidad social y la acción comunitaria, en consonancia con el principio de *intervención social* en orientación.
- En definitiva, podemos decir que el A-S apunta a ser una interesante herramienta de trabajo en relación a la orientación universitaria, sin embargo, el escaso recorrido y apoyo institucional a la propuesta en el contexto más cercano a día de hoy (McIlrath y Puig, 2013) nos hace ser prudentes en nuestra valoración y atender a su evolución venidera.

Algunas líneas de trabajo que en este campo atisbamos podrían ser de interés a futuro serían, aquellas relacionadas con:

- Investigación: estudiando por ejemplo, el impacto que puede tener la participación del alumnado universitario en proyectos de A-S sobre una temprana identificación y compromiso con el ámbito profesional en el que se inician, esto es, si esa participación se da en los primeros años de la titulación. Tigue et al. (2010) llevaron a cabo una investigación centrada en este objeto de estudio, pero en una única Facultad y Universidad. Sería un interesante punto de partida de cara a una investigación que pudiera incorporar más experiencias.
- Formación: promoviendo acciones formativas con docentes y órganos de gestión universitarios en relación a: las amplias funciones que se les presupone en la orientación y acción tutorial con el alumnado universitario; el establecimiento de sistemas organizativos que permitan la colaboración entre las actividades orientadoras de diferentes profesionales; metodologías y técnicas de las cuáles pueden valerse para apoyar esas funciones, entre ellas el A-S; la dificultad que esas funciones de orientación y tutoría pueden entrañar cuando es absolutamente necesaria una coordinación con agentes "externos" a la Universidad, etc.

Las experiencias de Aprendizaje-Servicio pueden resultar muy útiles tanto en la formación de los profesionales, como en la del propio alumnado. Como se ha visto en la revisión bibliográfica llevada a cabo, son diversos los trabajos publicados en la última década sobre la utilidad y pertinencia de esta metodología del aprendizaje servicio en la formación de orientadores (Burnett, Long & Hope, 2005; Dockery, D.J., 2011; Murray,

C.E., Pope, A.A. & Rowell, P.C., 2010). Por sus características y los fines que persigue el A-S, nos parece una forma muy adecuada de desarrollar en los orientadores una conciencia crítica, un compromiso social, una preocupación por el entorno y una mayor vinculación con la comunidad, a pesar de las dificultades que entraña esta propuesta metodológica.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, P., Asensio, I., Forner, A. y Sobrado, L. (2006). Los planes de acción tutorial en la Universidad. En T. Escudero y A.D. Correa (Coords.), *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp.147-206). Madrid: La Muralla.
- Álvarez Pérez, P. y González Afonso, M.C. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48.
- Burnett, J. A., Long, L. L. y Horne, H. L. (2005). Service Learning for Counselors: Integrating Education, Training, and the Community. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 44 (2), 158–167.
- Bustamante, A. (2007). *Factores clave en la implementación del programa Aprendizaje – Servicio UC: La visión de los docentes*. Programa Aprendizaje Servicio UC.
- Butin, D.W. (2006). The limits of service-learning in higher education. *The Review of Higher Education*, 29, 473-498.
- Campo, L. (2008). El Aprendizaje Servicio en la Universidad como propuesta Pedagógica. En M. Martínez (Coord.), *Aprendizaje y Responsabilidad Social de las universidades* (pp. 32-60). Barcelona: Octaedro.
- Castells, M. (2004). *La era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura*. Madrid: Siglo XXI.
- Coriat, M. y Sanz, R. (2005). *Orientación y Tutoría en la Universidad de Granada*. Universidad de Granada.
- Cubo, S. y Montanero, M. (2000). Propuesta de una estructura tridimensional para el diseño del *Practicum* de Psicopedagogía. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*. 11 (19), 121-137.
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje: segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 57, 71-92.
- Echarri, F. (2010). Los programas de Escuela Taller. Una aproximación conceptual al modelo del aprendizaje-servicio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 143-151.
- Elgué, M. (2007). La evaluación en la innovación curricular. Percepciones y prácticas de los docentes en torno a la evaluación. *Cuadernos de investigación educativa*, 2 (14).
- Eyler, J. S. & GILES, D. E.(1999). *Where's the learning in service-learning?*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Furco, A. (2001). Advancing service-learning at research universities. In M. Canada and B. Speck (Eds.) *Service Learning: Practical Advice and Models. New Directions in Higher Education Series*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of Service - Learning. In S.H. Billig & A.S. Waterman (Eds.) *Studying Service – Learning. Innovations in Education Research Methodology*. New York: Routledge.
- García, B. (2011). *La tutoría en la Universidad: percepción del alumnado y profesorado*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico Campus Vida (Universidad de Santiago de Compostela).
- Irving, B. A. (2010). Making a difference? Developing career education as a socially just practice. *Australian Journal of Career Development*, 19(3), 15-23.
- Lucas, S. (2007). Factores vocacionales, desarrollo de carrera y diálogo entre la universidad y la Sociedad (Aprendizaje – Servicio). *Revista de orientación vocacional*, 21(39), 67-83.
- Lucas, S., López, P. y González, L.A. (2010). Prevención de riesgos psicosociales del estrés, responsabilidad social y desarrollo de competencias en la dirección en actividades de animación y tiempo libre: orientación y aprendizaje-servicio. *Revista de orientación vocacional*, 24(46), 71-96.
- Malik, B. (2002). *Proyecto Docente: Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: UNED. Inédito.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I. y Gezuraga, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.
- Martínez, M. y Payá, M. (2007). La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior. En J.L. García (Ed.). *Formar ciudadanos europeos*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Martínez, M. (2010). *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, P. (2000). *Proyecto Docente: Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Murcia: Universidad de Murcia. Inédito.
- Patton, W.A. y McMahon, M.L. (2006) The Systems Theory Framework Of Career Development And Counseling: Connecting Theory And Practice. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28(2), pp. 153-166.
- Pérez Escoda, N., Filella, G. y BISQUERRA, R. (2009). A los 100 años de la orientación: de la orientación profesional a la orientación psicopedagógica. *Curriculum*, 22, 55-71.
- Piqué, B. y Forés, A. (2013). Propuestas metodológicas. En A. Escofet y Guillermo Bautista (Eds.). *Enseñar y aprender en la universidad. Claves y retos para la mejora* (pp. 171-202). Barcelona: Octaedro-ICE.
- Pollack, S. (2013). Critical Civic Literacy as a Core Component of Undergraduate Education: The Case of CSU Monterey Bay, in Jacob, Sutin, Weidman and Yeager (Eds.) *Community Engagement in Higher Education: Policy Reforms and Practice*. Sense Publishers, Rotterdam, NL.
- Prados, M.M, y Cubero, R. (2005). Construcción del conocimiento y discurso educativo. Una aproximación al estudio del discurso de profesores y alumnos en la Universidad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 141-153.
- Programa Arce-Proyecto Dos Mares (2013). *Guía para el asesoramiento de proyectos de Aprendizaje – Servicio*. San Sebastián: BG Donostia.
- P, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro.

- Puig, J.M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp. 60 -63.
- Repetto, E., Ballesteros, B. y Malik, B. (2000). *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid: Estudios de la UNED.
- Rodicio, M.L. (2010). La docencia universitaria en el proceso de adaptación a Europa. La percepción de los estudiantes. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 28 (2), 23-43.
- Rodriguez, S. (Coord.), Álvarez, M., Dorio, I., Figuera, P., Fita, E., Forner, A., Homar, J.M., Mauri, T., Nogué, M. y Torrado, M. (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro / ICE-Universidad de Barcelona.
- Rubio, L. (2009). El Aprendizaje en el Aprendizaje Servicio. En Puig, J. M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: GRAÓ.
- Sánchez, M. (2002). *Proyecto Docente: Orientación Profesional*. Madrid: UNED. Inédito.
- Savickas, M. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling and Development*, 90 (1), 13-19.
- Speck, B. W. (2001). Why Service-Learning? *New Directions for Higher Education*, 114, 3-13.
- Zabala, M. A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 57, 71-92.

Fuentes electrónicas

- Abramovich, A., Da Representação, N. y Fournier, M. (2012). Flexibilidad, manejo de la incertidumbre y adaptación en una experiencia de aprendizaje-servicio. En M.A. Herrero y M.N. Tapia. *Actas de la II Jornada de investigadores en aprendizaje-servicio. CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio*. Buenos Aires, 22 de agosto de 2012. Recuperado el 11 de enero de 2014, de: http://www.clayss.org.ar/06_investigacion/jornadas/Libro_IJIA-S_COMPLETO.pdf
- Alonso, I., Arandia, M., Martínez, I., Martínez, B. y Gezuraga, M. (2013) El Aprendizaje-Servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *RIEJS*, 2(2), pp. 195-216. Recuperado el 11 de enero de 2014, de: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art10.pdf>
- Álvarez Pérez, P. y González Afonso, M. (2009). Modelo comprensivo para la institucionalización de la orientación y la tutoría en la enseñanza universitaria. *Curriculum*, 22, 75-95. Recuperado el 15 de marzo de 2014, de: <http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero22/alvarez.pdf>
- Amor, M.I. (2012). *La Orientación y la Tutoría Universitaria como elementos para la calidad y la innovación en la Educación Superior. Modelo de Acción Tutorial*. Córdoba: UCO. Tesis doctoral. Recuperado el 11 de enero de 2014, de: <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/7665/556.pdf?sequence=1>
- Batchelder, T.H. & Root, S. (1994). Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: Cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes. *Journal of Adolescence*, 17, 341-356. Recuperado el 13 de enero de 2014, de:

http://www.ydae.purdue.edu/lct/hbcu/documents/Effects_of_an_UG_Program_to_Integrate_Academic_Learning_and_Service.pdf

- Casas-Cordero, M.F. (2010). Rúbrica de calidad para proyectos de Aprendizaje Servicio: Instrumento y experiencias de uso. *TZHOECOEN*, 5,193-203. Recuperado el 9 de enero de 2014, de: <http://www.clayss.org.ar/archivos/TZHOECOEN-5.pdf>
- Dockery, D.J. (2011). A guide to incorporating Service Learning into Counselor Education. *VISTAS 2011*, 1-11. Recuperado el 10 de marzo de 2015, de: http://www.counseling.org/Resources/Library/VISTAS/2011-V-Online/Article_34.pdf
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El aprendizaje servicio en la Universidad: Una estrategia en la formación de la ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13 (4), 69-77. Recuperado el 9 de enero de 2014, de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301669410.pdf
- Gallini, S.M. y Moely, B.E. (2003). Service – Learning and engagement, academic challenge and retention. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(1), 5-14. Recuperado el 9 de enero de 2014, de: <http://cmsprod1.tcs.tulane.edu/cps/about/upload/BEMoely-Service-learning-and-engagement.PDF>
- Graell, M. (2013). Espacios que favorecen los proyectos de aprendizaje servicio. En L. Rubio, E. Prats, y L. Gómez (Coord.) Universidad y Sociedad. Experiencias de Aprendizaje – Servicio en la Universidad. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado el 11 de enero de 2014, de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/46344/6/EnricPratsLlibreAPSUAbril13.pdf>
- Hatcher, J. A., Bringle, R. G y Muthiah, R. (2004). Designing effective reflection: What matters to service-learning?. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11, 38-46. Recuperado el 11 de enero de 2014, de: <http://quod.lib.umich.edu/cache//3/2/3/3239521.0011.104/3239521.0011.104.pdf#page=1;zoom=75>
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. En: Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico. [Monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 5, n.º 2. UOC. Recuperado el 8 de enero de 2014, de: http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/conocimiento_tecnologico.pdf
- Mc Illrath, L. y Puig, G. (2013). Institucionalización del Aprendizaje Servicio en Educación Superior. El caso de la Nacional University os Ireland Galway. En L. Rubio, E. Prats, y L. Gómez (Coord.) Universidad y Sociedad. Experiencias de Aprendizaje – Servicio en la Universidad. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado el 11 de enero de 2014, de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/46344/6/EnricPratsLlibreAPSUAbril13.pdf>
- Manning, S.L. (2012). Tapping and Fostering Students' emotional Intelligence through Service-learning Experiences. *Journal Of Behavioral & Applied Management*, 13 (3), 168-185. Recuperado el 13 de enero de 2014, de: <http://www.ibam.com/pubs/jbam/articles/vol13/no3/Manning.pdf>
- Martínez, P. Y Martínez, M. (2011). La orientación en el siglo XXI. *REIFOP*, 14 (I), 253-265. Recuperado el 8 de enero de 2014, de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301669410.pdf
- Moely, B.E, Furco, A. y Reed, J. (2008). Charity and Social Change: The Impact of Individual Preferences on Service-Learning Outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15(1), 37-48. Recuperado el 13 de enero de 2014, de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831381.pdf>

- Mpofu, E. (2007). Service-Learning Effects on the Academic Learning of Rehabilitation Services Students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(1), 46-52. Recuperado el 10 de enero de 2014, de:
<http://quod.lib.umich.edu/cache//3/2/3/3239521.0014.104/3239521.0014.104.pdf#page=1;zoo m=75>
- Murray, C.E., Pope, A.L. & Rowell, P.C. (2010). Promoting Counseling Students' Advocacy Competencies through Service-Learning. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 2 (2), 29-47. Recuperado el 10 de marzo de 2015, de:
http://www.psysr.org/jsacp/Murray-v2n2-10_29-47.pdf
- Páez, M. y Puig, J.M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2 (2), 13-32. Recuperado el 10 de marzo de 2015, de: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art1.pdf>
- Perkins, G y Brumfield, K. (2009). Service Learning in Counselor Education Programs: Combating Truancy. *VISTAS 2009*, 185-195. Recuperado el 10 de marzo de 2015, de:
<http://www.counseling.org/Resources/Library/VISTAS/2009-V-Print/Article%2017%20Perkins%20Brumfield.pdf>
- Prentice, M. y Robinson, G. (2010). Improving student learning outcomes with service learning. American Association of Community Colleges. Recuperado el 10 de enero de 2014, de:
http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/slorb_jan2010.pdf
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. En *Revista de Educación*. Recuperado el 10 de enero de 2014, de:
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_03.pdf
- Simonet, D. (2008). *Service-learning and academic success: The links to retention research*. Minnesota Campus Compact. Recuperado el 13 de enero de 2014, de:
http://www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/MN-SL_and_academic_success.pdf
- Tapia, M.N. (2008). Aprendizaje y Servicio Solidario en la misión de la educación Superior. En J.C. Tedesco y M.N. Tapia. *El aprendizaje- servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas*. (pp. 11-33). Recuperado el 8 de enero de 2014, de:
http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2008_as_edu_sup.pdf
- Terán, E. Y Ajmat, C. (2008). Lugareños olvidados. Problemática de la Hidatidosis y reflexiones en Educación Superior. En J.C. Tedesco y M.N. Tapia. *El aprendizaje- servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas*. (pp. 109-114). Recuperado el 8 de enero de 2014, de: http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2008_as_edu_sup.pdf
- Tigue, R et al. (2010). Aprendizaje y Servicio. Estrategia que favorece la identificación y compromiso de los estudiantes de Agronomía. *TZHOECOEN*, 5,185-192. Recuperado el 10 de enero de 2014, de: <http://www.clayss.org.ar/archivos/TZHOECOEN-5.pdf>
- Villena, M.D., Muñoz, A. y Polo, M.T. (2013). La Unidad de Orientación de Centro como instrumento para la Orientación Universitaria, En C. Lobato y C. Ilvento, (Eds). *Revista de Docencia Universitaria, Vol.11 (2)*, pp. 43-62. Recuperado el 30 de enero de 2014, de:
<http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/419>
- Vogelgesang, L. y Astin, A. (2000). Comparing the effects of community service and service - learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, v7, pp. 25-34. Recuperado el 10 de enero de 2014, de: <http://quod.lib.umich.edu/cgi/p/pod/dod-idx/comparing-the-effects-of-community-service-and-service.pdf?c=mjcsli;idno=3239521.0007.103>

Referencias legislativas:

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 24/12/2001)

MECD (2005). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. DOCUMENTO MARCO.*

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre (nº 318), por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.

Fecha de entrada: 11 de marzo de 2014

Fecha de revisión: 29 de abril de 2014

Fecha de aceptación: 20 de abril de 2015